

Carlgren, Ingrid; Englund, Tomas

Die erneute Diskussion der Unterrichtsinhalte in der schwedischen Bildungsforschung und im landesweiten Curriculum

Hopmann, Stefan [Hrsg.]; Riquarts, Kurt [Hrsg.]: Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. Weinheim u.a. : Beltz 1995, S. 237-248. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 33)



Quellenangabe/ Reference:

Carlgren, Ingrid; Englund, Tomas: Die erneute Diskussion der Unterrichtsinhalte in der schwedischen Bildungsforschung und im landesweiten Curriculum - In: Hopmann, Stefan [Hrsg.]; Riquarts, Kurt [Hrsg.]: Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. Weinheim u.a. : Beltz 1995, S. 237-248 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-100100 - DOI: 10.25656/01:10010

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-100100>

<https://doi.org/10.25656/01:10010>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der

Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

33. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

33. Beiheft

Didaktik und/oder Curriculum

Grundprobleme einer international vergleichenden
Didaktik

Herausgegeben von
Stefan Hopmann und Kurt Riquarts
in Zusammenarbeit mit
Wolfgang Klafki und Andreas Krapp

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

[Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft]

Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft. – Weinheim ; Basel : Beltz.

Früher Schriftenreihe

Reihe Beiheft zu: Zeitschrift für Pädagogik

ISSN 0514-2717

33. Didaktik und, oder Curriculum. – 1995

Didaktik und, oder Curriculum : Grundprobleme einer internationalen vergleichenden Didaktik / hrsg. von Stefan Hopmann und Kurt Riquarts. In Zusammenarbeit mit Wolfgang Klafki und Andreas Krapp. – Weinheim ; Basel : Beltz, 1995
(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 33)

ISBN 3-407-41134-0

NE: Hopmann, Stefan [Hrsg.]

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1995 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung: Klaus Kaltenberg

Satz (DTP): Satz- und Reprotechnik GmbH, Hemsbach

Druck: Druckhaus Beltz, Hemsbach

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41134

Inhaltsverzeichnis

I. Einleitung

STEFAN HOPMANN/KURT RIQUARTS	
Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik.	9

II. Grundlagen

BJØRG B. GUNDEM	
Historische Wurzeln und heutige Grundlagen	37
KLAUS SCHALLER	
Die Didaktik des Johann Amos Comenius zwischen Unterrichtstechnologie und Bildungstheorie	47
MAX VAN MANEN	
Herbart und der Takt im Unterricht	61
DAVID HAMILTON	
Ordnung und Struktur in Didaktik und Curriculum.	81
WOLFGANG KLAFKI	
Zum Problem der Inhalte des Lehrens und Lernens in der Schule aus der Sicht kritisch-konstruktiver Didaktik	91

III. Paradigmata und Forschungsansätze

REINER BROMME	
Was ist „pedagogical content knowledge“? Kritische Anmerkungen zu einem fruchtbaren Forschungsprogramm	105
PETER MENCK	
Anmerkungen zum Begriff der „Didaktik“ in Deutschland	115
CHARLES W. ANDERSON	
Unterrichtsinhalte in einer multikulturellen Gesellschaft	127

WALTER DOYLE	
Untersuchungen zum umgesetzten Curriculum	143
SIGRUN GUDMUNSDOTTIR/ANNE REINHARTSEN/NILS P. NORDTØMME	
„Etwas Kluges, Entscheidendes und Unsichtbares“: Über das Wesen des pädagogischen Wissens über die Unterrichtsinhalte.....	163
PETER PEREIRA/CHRISTINE KEITEL	
Nachdenken über den Inhalt von Mathematikunterricht	175
EWALD TERHART	
Unterrichtsforschung: Einflüsse, Entwicklungen, Probleme.....	197
 <i>IV. Didaktik und Curriculum in Forschung, Entwicklung und Lehrerbildung – Länderberichte</i>	
IAN WESTBURY	
Didaktik und Curriculumtheorie: Zwei Seiten einer Medaille?	211
INGRID CARLGREN/TOMAS ENGLUND (Schweden)	
Die erneute Diskussion der Unterrichtsinhalte in der schwedischen Bildungsforschung und im landesweiten Curriculum.....	237
BERIT KARSETH (Norwegen)	
Didaktik in Forschung, Lehrerbildung und Lehrplanentwicklung in Norwegen	249
ARTHUR JENNINGS (England/Wales)	
Didaktik, Curriculum und der Lehrplan – eine englische Sicht	261
GEORGE J. POSNER (USA)	
Curriculumtheorie, naturwissenschaftlicher Unterricht und die Naturwissenschaften	273
SVEN ERIK NORDENBO/KIRSTEN REISBY/KARSTEN SCHNACK (Dänemark)	
Didaktik in Dänemark	285
PERTTI KANSANEN/MICHAEL ULJENS (Finnland)	
Eine systematische Übersicht über die finnische Didaktik	299
HORST BAYRHUBER (Deutschland)	
Dimensionen der Didaktik der Naturwissenschaften in Deutschland	309
 <i>Über die Autorinnen und Autoren dieses Bandes.....</i>	 319

Die erneute Diskussion der Unterrichtsinhalte in der schwedischen Bildungsforschung und im landesweiten Curriculum

1. Einleitung

Während der 80er Jahre wurde die Frage nach den Unterrichtsinhalten in der schwedischen Bildungsforschung seitens der Didaktik wiederbelebt, wobei sich verschiedene Forschungstraditionen in der Didaktik unterscheiden lassen. In der jüngsten Curriculumreform ist die Inhaltsfrage nicht zuletzt auch durch die Überlegung in den Mittelpunkt gerückt, ob das schwedische Schulsystem nicht eine andere Richtung einschlagen sollte. Diese von der neuen konservativen Restauration ausgelöste Reform und die beabsichtigte Beschneidung des Einflußbereiches der Lehrerinnen und Lehrer stehen in einer sichtbaren Spannung zur Entwicklung eines Schulsystems, das eine höhere didaktische Kompetenz der Lehrkräfte benötigt.

2. Die Inhaltsfrage in der Bildungsforschung – Didaktik im engeren und im weiteren Sinne¹

Lange Zeit hat sich die schwedische Erziehungswissenschaft nicht mit der problematischen Natur der Inhalte einer institutionalisierten Sozialisation beschäftigt. Man sah keinen Anlaß, den Inhalt der Erziehung kritisch zu überprüfen, vielmehr wurde er von einer Erziehungswissenschaft, die zugleich Opfer eines psychologischen oder soziologischen Reduktionismus war, als selbstverständlich hingenommen.

Die in den letzten zehn Jahren über Schweden hinweggerollte „Didaktikwelle“ zeigt deutlich, daß allmählich Proteste gegen die Vernachlässigung des Unterrichtsinhalts laut werden. Zwei verschiedene Ansätze der didaktischen Analyse haben sich innerhalb der schwedischen Bildungsforschung durchgesetzt. Wir werden sie den engen und den weiten Ansatz nennen und versuchen, ihre jeweiligen Folgen darzustellen.

Das enge Modell einer Didaktikanalyse konzentriert sich auf die Beziehung zwischen einem gegebenen, häufig definierten Erkenntnisinhalt und den Schülerinnen

1 Wir sind uns der Tatsache bewußt, daß die Ausdrücke Didaktik im engeren und im weiteren Sinne in der deutschen Pädagogik vorbelastet sind. Wir werden jedoch in der Folge die Wahl dieser Terminologie begründen.

und Schülern, die diesen Inhalt erfassen sollen. Es gründet in der kognitiven Psychologie, und über den phänomenographischen Ansatzes (vgl. MARTON 1981) gelang es, Methoden zur Analyse qualitativer Unterschiede beim Lernen unterschiedlicher Unterrichtsinhalte herauszuarbeiten. Eine didaktische Umsetzung dieses Modell bringt jedoch bestimmte Folgen mit sich. Darüber hinaus ist es angebracht, sich kritisch mit den von ihm erzeugten, aber häufig nicht problematisierten gesellschaftlichen Folgen auseinanderzusetzen.

Der weite Ansatz der didaktischen Analyse, der eng mit der in den letzten Jahrzehnten in Schweden entwickelten Rahmenfaktor- und Curriculumtheorie verknüpft ist, weist bei einer chronologischen Betrachtung drei verschiedene Formen oder Stufen auf. Doch wird man unbedingt hervorheben müssen, daß die drei Formen auf unterschiedlichen sozialen Erziehungsmodellen beruhen oder mit ihnen verbunden sind, denn daraus können sich völlig verschiedene didaktische Konsequenzen ergeben.

2.1 Die Schwierigkeiten des engen didaktischen Ansatzes

In der engen Didaktikforschung (der Unterrichtsdidaktik) steht das Verhältnis Lernende – Inhalte im Mittelpunkt. Problematisiert wird, wie unterschiedlich die Schülerinnen und Schüler den Unterrichtsinhalt auffassen und verstehen, während der Inhalt selbst im allgemeinen als etwas Gegebenes betrachtet worden ist, und zwar so, daß das schulische Wissen als etwas galt, was sich immer nur auf einen Gegenstand, oder besser gesagt, auf einen zentralen Begriff zu einer Zeit bezieht.

Infolgedessen ist das Erlernen dieser Begriffe, nicht aber der zu lernende Unterrichtsinhalt zum Untersuchungsgegenstand geworden. Weil es hauptsächlich darum geht zu beschreiben, wie zentrale, von Universitätsdisziplinen abgeleitete Begriffe erfaßt und verstanden werden, konnte ein für die meisten Schülerinnen und Schüler bruchstückhafter Lerninhalt wie auch die recht eng ausgelegte „richtige“ Verstehensweise des Inhalts zum Ausgangspunkt genommen werden (vgl. ENGLUND/SVINGBY 1986).² Freilich wurden durch diesen Ansatz Fragen wie diese ausgeklammert: Welche Sozialisationsauswirkungen hat das Lernen oder der Versuch, diese bruchstückhaften Begriffe zu lernen, das heißt, in welchen bedeutungstragenden Kontexten stehen diese Begriffe? Dem Erkenntnisinhalt eines Schulfaches lassen sich je nach dem Zusammenhang, in den es eingeordnet wird, völlig andere Bedeutungen zuschreiben. Hier zeigt sich, wie unabdingbar es ist, sich einem lange ignorierten Forschungsbereich zuzuwenden, jenem Forschungsbereich, der die in Lehr- und Lernprozessen implizierten „Metalektionen“ untersucht, also das Warum und die Ziele, um deretwillen die Schülerinnen und Schüler etwas Bestimmtes lernen sollen. Oder anders gesagt, es geht nicht an, länger den curricularen Zusammenhang zu vernachlässigen, innerhalb dessen

2 Was die Erweiterung des begrifflichen Bezugsrahmens betrifft, wie sie jene vorschlagen, die sich mit der Theorie alternativer Konzeptionen, gegebener Konzeptionen oder falscher Konzeptionen beschäftigen, so könnte man sagen, es gehe nicht nur um die Frage, ob Schülerinnen und Schüler atomistisch oder holistisch lernen, sondern auch darum, wie atomistisch oder holistisch der Inhalt selbst ist.

die Schülerinnen und Schüler einen Gegenstand verstehen sollen (ROBERTS 1988, S. 32).

Eine Schwierigkeit liegt nun darin, ob die in dieser Tradition stehende Wahl des „pädagogisch relevanten Inhalts“ (vgl. MARTON 1986, S. 54) den Zielen des landesweiten Curriculums entspricht und welche Art von gesellschaftlicher Entwicklung diese Wahl beinhaltet. Auch wenn wir annehmen dürfen, daß sich der Gesichtskreis erweitert hat bzw. die Auswahl verändert und verbessert wird, ist damit sicherlich nicht die Gefahr einer einseitigen Betonung des Lernens auf Kosten von Überlegungen zur Auswahl der Inhalte gebannt.

2.2 Das komplexe Verhältnis der Rahmenfaktor- und Curriculumtheorie zur Didaktik

Ohne Zweifel wird die Rahmenfaktortheorie, die nach Meinung DAHLLÖFs (1989) in den letzten Jahrzehnten die schwedische Pädagogik entscheidend geformt hat, zum Ausgangspunkt für eine weite und soziologisch beeinflusste Didaktik werden. Wir möchten allerdings diskutieren, ob es nicht angebracht wäre, über einige jener Postulate hinauszugehen, die für die – keineswegs widerspruchsfreie – Tradition der Rahmenfaktor- und Curriculumtheorie zentral sind. Diese Tradition läßt sich in verschiedene Stufen unterteilen, die auf unterschiedlichen soziologischen Theorien der Erziehung wie auch unterschiedlichen Weltanschauungen und Wissenschaftsauffassungen gründen (vgl. ENGLUND 1986, S. 32ff.). Demzufolge wird auf jeder Stufe eine andere Auffassung über den Unterrichtsinhalt verfochten und (sofern dies überhaupt der Fall ist) eine eigene Didaktik entwickelt.³

1. Stufe: Rahmenfaktortheorie und traditionelle Soziologie der Erziehung

Die Rahmenfaktortheorie beschäftigte sich mit dem Phänomen des Bildungs- oder Lernprozesses. In diesem Zusammenhang ist jedoch entscheidend, welche Art von Vorbedingungen als selbstverständlich vorausgesetzt und welche näher erörtert werden. Das Interesse am Lernprozeß, das sich während der 60er Jahre in dem zur Entwicklung der Rahmenfaktortheorie führenden Reformklima einstellte, war sowohl eng mit der herkömmlichen Soziologie der Erziehung verbunden als auch mit staatlichen Reformmaßnahmen. Das Eigentümliche dieser Theorie ergibt sich aus der Tatsache, daß sie auf einer empirischen Studie über die Unterrichtsinhalte und -ergebnisse einer (dreijährigen) Stufe des Schulsystems während eines längeren Zeitraums fußte (DAHLLÖF 1989, S. 6).

3 Wir werden nicht versuchen, die Problematik an dieser Stelle zu entwirren, aber man kann unschwer erkennen, daß der Prozeß der Angliederung und Loslösung historisch durch die Beziehung zu den verschiedenen westeuropäischen (deutschen und englischen) Didaktiktraditionen motiviert ist (vgl. GUNDEM 1992, die auch einen kurzen historischen Überblick über „die eigenartige Situation in der Institutionalisierung der Didaktik in Schweden“ gibt).

Anhand der Untersuchung des Lernprozesses konnte mit Hilfe der Rahmenfaktortheorie Aufschluß über den Handlungsraum gewonnen werden, den die Rahmenbedingungen – also die verfügbare Zeit sowie Größe der Klassen und Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler – zuließen. In ihrer anfänglichen, von DAHLÖF entwickelten Form suchte man mittels der Theorie auch zu erklären, wie staatliche Entscheidungen über Richtung und Dimensionen der Ausbildung die tatsächliche Gestalt des Unterrichts beschränkten und regulierten.

Man wird die Auffassung über die Inhalte, wie sie die herkömmliche Soziologie der Erziehung und die mit ihr verbundene Bildungsforschung vertraten, wohl nicht als kritisch bezeichnen können. Denn in dieser Tradition drehte sich im Prinzip alles um das didaktische Problem der Effizienz.

2. Stufe: Curriculumtheorie und die neue Soziologie der Erziehung

Die zweite Stufe der Rahmenfaktortheorie zeichnet sich einerseits aus durch eine Vertiefung der früheren Untersuchungen der Lernprozesse und andererseits durch die Ausweitung der Theorie zu einer Curriculumtheorie. Hier lassen sich erste Bestrebungen erkennen, die historische und gesellschaftliche Determiniertheit des Curriculums zu untersuchen und die frühere Analyse der äußeren Rahmenbedingungen durch eine Erforschung der inneren Strukturen zu ergänzen. Damit wurde zugleich der Weg zur dritten Stufe – zur Analyse des bedeutungstragenden Inhalts – bereitet.

In Reaktion auf die von KALLOS und LUNDGREN in den frühen 70er Jahren entwickelte Kritik einer psychologisch ausgerichteten und eng mit den Reforminitiativen verbundenen Pädagogik wurden nun neue programmatische Fragen aufgeworfen. Eine dieser Fragen betraf Aufbau und Legitimation der Unterrichtsinhalte. Zu ihrer Beantwortung war eine historische Analyse sowohl der Ausformung der Lehrpläne als auch der Aufrechterhaltung verschiedener Zielkonzeptionen und Unterrichtsinhalte unerlässlich.

Die auf der Grundlage dieser Fragen verfaßten Arbeiten lassen sich – auch wenn die Eigenständigkeit der schwedischen Beiträge unbestreitbar ist – allein im Lichte einer allmählichen Rezeption und Aufnahme der neuen Soziologie der Erziehung verstehen. Vor allem die Arbeiten von BASIL BERNSTEIN und PIERRE BOURDIEU waren für die Weiterentwicklung der Rahmenfaktortheorie zu einer Curriculumtheorie entscheidend. Die beherrschende Metapher dieser Richtung war Reproduktion und ihre Schlüsselworte soziale Kontrolle und Legitimation. Nachdem der Unterrichtsinhalt zuvor als eine Frage der effizienten Organisation von Schülerinnen- und Schülergruppen und schrittweiser Präsentation des Lehrstoffes betrachtet worden war, ging man nun dazu über, die ausdifferenzierenden Folgen der Lehr- und Lernprozesse – vermittelt eines bestimmten Unterrichtsinhalts (der selbst nicht weiter von Belang war) – zu untersuchen. Das Problem der Ausdifferenzierung wurde als eine Frage der sozialen Kontrolle aufgefaßt, für die der Inhalt des Lehrprozesses bloß ein Werkzeug war.

Die Auffassung, das in den Schulen vermittelte Wissen diene der sozialen Kontrolle, wurde in Schweden in den von BOURDIEU beeinflussten Pionierarbeiten von

CALLEWAERT und NILSSON (1980) ausgearbeitet. Sie schreiben, daß Schulen zu jenen ideologischen „Einrichtungen“ gehörten, die den Schülerinnen und Schülern nicht die wirklichen Bedingungen vor Augen führen, sondern die von dem der herrschenden Ideologie innewohnenden Bild der Wirklichkeit gespiegelten Bedingungen. Die schwedische Variante der neuen Soziologie der Erziehung und deren kritische Curriculumtheorie thematisierten die Unterrichtsinhalte nicht eigentlich aus einer didaktischen Perspektive, die sich für Unterschiede und Veränderungen interessierte. Vielmehr hoben sie die Rechtfertigungsgründe des verwickelten Auswahlvorgangs hervor sowie die Stabilität des Erziehungssystems und dessen durch die Reproduktionsfunktion bedingtes Unvermögen, Inhalte durchgreifend zu verändern (vgl. ENGLUND 1986, S. 62–70).

Diejenigen, die sich von diesen Gedanken leiten ließen, verwarfen im Prinzip auch die Idee, man solle eine Grundlage für didaktische Empfehlungen schaffen oder einen solchen Versuch unternehmen. Statt dessen konzentrierten sie sich darauf, Strukturen bloßzulegen. Ihr Interesse an Fragen der Reproduktion und der Aufdeckung von Strukturen erklärt, warum sie sich lange weigerten, von Didaktik zu reden.⁴

3. Stufe: Eine Soziologie der Erziehung und des Curriculums

Die Didaktikforschung der dritten Stufe betont vor allem die Frage, wie der Unterrichtsinhalt ausgewählt wird und in welchem Kontext der Unterricht stattfindet, d.h., es wird untersucht, wie die Inhalte in bezug auf die Bedeutung ausgewählt werden, die sie für Schülerinnen und Schüler haben können, wie auch hinsichtlich des Kontextes, in dem sie den Schülerinnen und Schülern vorgestellt werden. Dem liegt natürlich die Annahme zugrunde, daß solche Entscheidungen, seien sie nun bewußt oder unbewußt, von ausschlaggebender Bedeutung für das Lehren und Lernen sind. Je nach Wahl des Inhalts und des durch die Schulbücher festgelegten Kontextes eröffnen sich Lehrern und Lehrerinnen sowie Schülerinnen und Schülern verschiedene Möglichkeiten, Bedeutungen zu schaffen und zu konstruieren. Das aber heißt, der Lernende wird, in Abhängigkeit vom ausgewählten Inhalt wie auch vom vorgegebenen Kontext des Unterrichtsinhalts, in die Lage versetzt, verschiedene Bedeutungen zu entwickeln. Die Lerninhalte lassen sich nie auf unproblematische „Tatsachen“ oder einen Erkenntnisgegenstand als solchen reduzieren, vielmehr ist stets zu berücksichtigen, daß er in einem mehr oder weniger bestimmten Kontext auftritt und daher eine jeweils andere soziale Bedeutung erhält.

So rückt erst auf der dritten Stufe der Curriculumtheorie der Unterrichtsinhalt als Ausdruck möglicher, auf allen Ebenen angesiedelter unterschiedlicher Interpretationen in den Blick. Erst jetzt konnte er als Manifestation eines (historischen) Wandels und als eine (didaktische) Frage der Auswahl behandelt werden.

4 Allerdings sollte man festhalten, daß am Pädagogischen Institut Stockholm eine auf WENIGER und BLANKERTZ zurückgehende Didaktiktheorie formuliert wurde, die gewisse Übereinstimmungen mit der in der dritten Stufe skizzierten Perspektive aufweist. GERD ARFWEDSSON (1989), der BLANKERTZ' klassische Schrift ins Schwedische übersetzte, war der Hauptverfechter dieser Ansicht.

Der theoretische Standpunkt der dritten Stufe ist vor allem dadurch gekennzeichnet, daß die Erziehung und deren Inhalte vor dem Hintergrund eines Kräftefeldes betrachtet werden, das letztlich von rivalisierenden sozialen Einflüssen bestimmt ist. Historisch gesehen steht der Staat im Zentrum dieses Kampfes, aber der Streit wird auch auf allen anderen Ebenen geführt. Durch die Analyse von „Wissensinhalten“ als theoretisch abgegrenzten, relationalen Inhaltsbereichen, die sowohl erkenntnismäßige als auch nicht erkenntnismäßige Dimensionen aufweisen, zum Beispiel die Beziehungen zwischen Individuen in verschiedenen Sphären, zwischen Individuum und Gesellschaft, Individuum und Natur, zwischen dem Individuum und den Medien, Individuen und Sport etc., werden in der Erziehung Inhaltsbereiche auf unterschiedliche Weise und mit unterschiedlichen didaktischen Implikationen konzeptuell erfassbar. Wissensinhalte erscheinen als etwas, was gemäß einem System verschiedener bedeutungstragender Sozialisationsinhalte und Dimensionen des Lebens gestaltet wurde (vgl. ENGLUND 1991a).

Vergleicht man dies mit den Didaktikauffassungen auf den früheren Stufen, so wird man wohl sagen können, der normative Gehalt (der ersten Stufe) wird hier zum Teil wiederbelebt, allerdings nicht als mögliche Wahl für Politiker, sondern für Lehrer. Darüber hinaus hängt er von der didaktischen Kompetenz⁵ auf dem Gebiet des betreffenden Sachwissens ab. Diese didaktische Kompetenz schließt einen pädagogisch-philosophischen Standpunkt wie auch die Bereitschaft ein, die Ziele der Erziehung zu erörtern und Gründe für eine bestimmte Auswahl und Einordnung des Unterrichtsinhalts anzugeben.

3. Die Inhaltsfrage und die landesweite Curriculumreform in Schweden

Seit Ende der 80er Jahre ist die Organisation und Leitung des schwedischen Schulsystems unter dem Schlagwort der „Ziellenkung“ einschneidend verändert worden, und zwar mit der Absicht, das staatliche Schulwesen zu entbürokratisieren und weniger strikt zu regulieren. Die Befugnisse von Staat und obersten Autoritäten einerseits und lokalen Behörden andererseits wurden neu verteilt. Dem Parlament und der Regierung kommt eine Entscheidung über die Ziele zu, während die lokalen Behörden und die Schulen darüber befinden, wie die Arbeit in der Schule zur Verwirklichung dieser Ziele zu organisieren ist.

Teil dieser Reform war die Revision des landesweiten Curriculums einschließlich der Lehrpläne.⁶ Anlässlich der Curriculumreform ist die Frage der Inhalte auf eine

5 Ein Verfasser dieses Artikels hat sich ausführlicher mit der Frage beschäftigt, welche Verantwortung die Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler, die Ausbilder und Ausbilderinnen angehender Lehrkräfte und die Lehrerinnen und Lehrer selbst für diesen Prozeß tragen, und versucht das Wesen der didaktischen Kompetenz näher zu definieren (ENGLUND 1991b). Beispiele für den Typus von systematischer Kenntnis, den wir anstreben, lassen sich ENGLUND (1986, Kap. 9) und ROBERTS (1988) entnehmen.

6 Die neuen Richtlinien stützen sich auf die Berichte des nationalen Curriculausschusses (SOU 1992:94, SOU 1993:2) sowie auf Regierungsvorlagen (PROP 1992/93:220 und 250).

neuartige Weise in den Blick gerückt, die im Rahmen der landesweiten Schulaufsicht weniger am Prozeß als vielmehr am Ergebnis ausgerichtet ist.

Wie spiegelt nun die schwedische Curriculumreform der frühen 90er die didaktische Welle der 80er Jahre wider? Obgleich didaktische Untersuchungen verstärkt durchgeführt wurden, stützt sich das neue landesweite Curriculum so wie die neuen Lehrpläne eher auf eine „Common-sense-Auffassung“ der Schulfächer als auf die didaktische Forschung. Infolgedessen ergeben sich neue Bedingungen für die Didaktik. Einerseits schafft die Reform Hindernisse für die Erörterung des Unterrichtsinhalts, andererseits hat sie für eine solche Diskussion neue Möglichkeiten eröffnet. Wie werden zeigen, wie dies möglich ist.

Im Vergleich zu früheren Richtlinien deuten die neuen Curricula und Lehrpläne auf eine Rückkehr zu traditionelleren Inhalten der Schulfächer hin. In dieser Hinsicht wird man die schwedische Curriculumreform in eine Bewegung einordnen dürfen, die eine Wiederbelebung der konservativen Erziehung bezweckt. Teilweise war dies eine Folge des neuen Lenkungssystems, mit dem die Ziele und Ergebnisse national festgelegt werden, nicht aber die Methoden oder die Gestaltung der schulischen Arbeit.

In der neuen Situation zeichnen sich jedoch mehrere Tendenzen ab. Einerseits werden Entscheidungen und Kompetenzen dezentralisiert. So gesehen bedeutet das neue Lenkungssystem, daß dem Urteil der Fachleute mehr Gewicht zukommt. Die Wahl der Inhalte wie auch die Wahl der Methode ist nun in größerem Maße als früher den Lehrerinnen und Lehrern anheimgestellt. Andererseits findet unter dem neuen System eine Zentralisation statt, insofern die landesweite Bewertung und Rechenschaftspflicht stärker betont wird. Ein neues, kriterienbezogenes Zensurensystem verstärkt diese Tendenz und liefert den Schulen starke Anreize, den Fachunterricht auf eine traditionellere Weise als bislang zu organisieren. Aufgrund der Tatsache, daß Marktgesichtspunkte für den Schulsektor und der Wettbewerb zwischen den Schulen an Bedeutung gewinnen, ist es für die Schulen wichtig, bei den Prüfungen gute Zensuredurchschnitte vorweisen zu können.

3.1 Ziele oder Ergebnisse?

In öffentlichen Verlautbarungen wird das Lenkungssystem hinsichtlich der Ziele und Ergebnisse des Unterrichts so dargestellt, als würden nationale Verordnungen das „Was“ des Unterrichts vorschreiben, während die Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler vor Ort darüber befinden, „wie“ die nationalen Beschlüsse verwirklicht werden. Obgleich dies nach einer einfachen und klaren Unterscheidung klingt, läßt sich das neue System verschieden interpretieren. Zunächst einmal wäre zwischen einer Ziel- und einer Ergebnisinterpretation zu unterscheiden. Vom Standpunkt einer Ziel lenkung müssen die Ziele so formuliert werden, daß genügend Raum für lokal ausgearbeitete Interpretationen bleibt. Das „Wie“ beinhaltet dann sowohl die Auswahl der Inhalte als auch der Methoden. Vom Standpunkt einer Ergebnislenkung sollen die Ziele hingegen als zu erwartende Ergebnisse (Leistungsziele) formuliert werden, was wenig Spielraum für lokale Entscheidungen bezüglich des Inhalts läßt. Das „Wie“ bezieht sich dann nur auf die Methoden.

Die erste – das Ziel betonende – Interpretation bietet den Lehrerinnen und Lehrern mehr Entscheidungsmöglichkeiten, was Auswahl und Gestaltung des Inhalts betrifft. Für den Lehrberuf bedeutet dies, daß höhere Anforderungen an die didaktische Kompetenz gestellt werden. Die Lehrkräfte werden in stärkerem Maße als früher für die Wahl der Inhalte und auch für die Formen verantwortlich sein, in denen die Ziele verwirklicht werden. Im Rahmen der zweiten, die Resultate betonenden Interpretation wird dieser Umfang beträchtlich eingeschränkt. Die Ergebnisse werden auf nationaler Ebene festgelegt, und dem Lehrer bzw. der Lehrerin fällt lediglich die Aufgabe zu, seinen oder ihren Schülerinnen und Schülern zur Erreichung der Leistungsziele zu verhelfen. Damit erhält die Arbeit der Lehrkräfte neue Schwerpunkte. Sie werden mehr Zeit für Gutachten und Prüfungen benötigen. Ihre Kompetenz wird möglicherweise auch davon berührt werden, daß sie keinen Anteil an der Formulierung der erwarteten Ergebnisse haben.

Während die Lippenbekenntnisse eher der Zielinterpretation und dem Gedanken der Dezentralisierung gelten, hat in den letzten Jahren eine allmähliche Hinwendung zur Ergebnisinterpretation stattgefunden. Dies läßt sich an den neuen Lehrplänen ablesen, wobei diese Tendenz noch durch das neue Zensurensystem verstärkt wird.

3.2 Einige Folgen der neuen Lehrpläne

Bestandteil der Curriculumreform sind neue landesweite Lehrpläne für die neunjährige allgemeine Schule wie für die Oberstufe und die Erwachsenenbildung, einschließlich eines neuen Stundenplans für die allgemeine Schule. Neben den Lehrplänen für alle Schulfächer sind einige curriculumübergreifende Gesichtspunkte festgehalten, die beispielsweise ethische, historische und ökologische Fragen betreffen.

Wir werden uns hier vor allem mit den Lehrplänen beschäftigen, bei denen sich die Folgen des neuen Lenkungssystems klar abzeichnen. Den Richtlinien über Ziele und Ergebnisse zufolge sollen die Lehrpläne eher Ziele als Leitlinien, eher Beschreibungen der Inhalte als der Arbeitsweisen enthalten und eher Wissensergebnisse als Wissensbereiche abstecken. Es mag trivial erscheinen, daß Lehrpläne Beschreibungen der Unterrichtsinhalte enthalten sollen, denn das ist schließlich immer der Fall. Frühere Lehrpläne äußerten sich allerdings auch zu Arbeitsweisen und Unterrichtsgebieten, um jene Erziehungsziele hervorzuheben, die nicht vom herkömmlichen Fachinhalt abgedeckt werden. Die Lenkung der Ziele und Ergebnisse markiert demgegenüber eine Verschiebung, denn wo früher der Prozeß im Vordergrund stand, wird nun das Produkt betont, wodurch einige der „Inhalte“ verschwunden sind, die in den früheren Lehrplänen als Prozesse und Unterrichtsgebiete auftraten. Das mag erklären, warum die jetzigen Lehrpläne traditioneller als die früheren wirken, obgleich offiziell lediglich eine Veränderung der „Form“ beabsichtigt war. Doch diese Umformung entpuppte sich als eine Veränderung auch des „Inhalts“. In welchem Ausmaße dies geschah, hing davon ab, wie „klug“ die für die jeweiligen Fächer verantwortlichen Fachleute bei der Angleichung früherer Lehrpläne an das neue Modell zu Werk gingen.

Der entscheidende Wandel des Inhalts im neuen Lehrplan besteht darin, daß manches von dem, was zuvor hinsichtlich der Arbeitsweisen und Wissensgebiete gesagt wurde, nun wegfällt. Außerdem ist auch nicht mehr die Rede von einigen fächerübergreifenden Inhalten.

3.3 Der Einfluß der Didaktikforschung auf die neuen Lehrpläne

Die neuen Richtlinien für das Schulwesen lassen sich als Paradigmenwechsel hinsichtlich der Formulierung von Lehrplänen betrachten. Was zuvor ausdrücklich in den Lehrplänen festgelegt war, sollte nun ungeschrieben bleiben, und was früher als selbstverständlich galt, sollte nun ausdrücklich festgehalten werden. In dieser Hinsicht bedeutet das neue Ziele und Ergebnisse absteckende Lenkungsmodell für die Lehrpläne, daß sich die Spielregeln ändern (vgl. CARLGREN 1995). So erklärt sich, warum die Lehrpläne traditioneller als „notwendig“ ausfielen.⁷ Das Ziele und Ergebnisse absteckende Lenkungssystem weist auch den Richtlinien eine neue Funktion zu. Herkömmlicherweise gelten Lehrpläne als Grundlage für die Unterrichtsvorbereitung der Lehrkräfte. Im neuen System wird das Verhältnis zwischen Lehrplan und Unterrichtsvorbereitung indirekter.

Aufgrund des neuen Systems und der veränderten Verteilung der Kompetenzen auf nationaler und lokaler Ebene hat sich die potentielle Funktion der Lehrpläne gewandelt und damit auch das Verhältnis zwischen Lehrplänen und Didaktikforschung. Im Rahmen der früheren Richtlinien sollten die Lehrpläne die Gestaltung des Schulalltags unmittelbar beeinflussen, und dementsprechend war auch das Verhältnis zwischen Didaktikforschung und Lehrplänen unmittelbar. Ein gutes Beispiel hierfür sind die Erkenntnisse darüber, welche Vorstellungen die Schülerinnen und Schüler hinsichtlich der verschiedenen Inhalte haben. Im Rahmen des früheren Paradigmas hätte man erwarten können, daß sich in den Richtlinien Aussagen über das Fortschreiten und die Unterrichtsmethoden finden. Doch nach dem neuen System fällt dies in den Aufgabenbereich der Lehrkräfte und der lokalen Autoritäten und wird nicht von den nationalen Richtlinien festgelegt. Fragen des Fortschreitens und der Unterrichtsmethoden werden somit in die Hände der Lehrkräfte gelegt und zu einer Aufgabe der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Allerdings läßt sich neben einer gewissen Einflußlosigkeit der Didaktikforschung auf den Inhalt der Lehrpläne insgesamt auch ein Einfluß auf das Festlegen der curricularen Schwerpunkte (ROBERTS 1988) in den einzelnen Schulfächern beobachten. Dazu finden sich Aussagen für alle Fächer über Sinn und Zweck des Schulfachs in bezug auf die pädagogischen Ziele des landesweiten Curriculums.

⁷ Davon abgesehen spielte auch die Zeitknappheit bei der Revision des Lehrplans eine wichtige Rolle. Die neuen Spielregeln wirkten sich auf die Darstellung des Inhalts aus, und da es nicht genügend Zeit gab, sorgfältig darüber nachzudenken, griff man auf Common sense über die Schulfächer zurück.

4. Was geschieht nun?

Einerseits bedeutet die neue Situation einen Rückschritt, was den Inhalt des Schulwissens betrifft. Die neuen Lehrpläne lassen neben dem kriterienbezogenen Zensurensystem und dem Wettbewerb zwischen den Schulen wenig Spielraum für das Abwägen und Erörtern didaktischer Fragen. Lehrerinnen und Lehrer müssen weniger über didaktische Kompetenz verfügen als vielmehr wissen, wie sie etwas beurteilen und bewerten sollen. So gesehen führt die Ziele und Ergebnisse absteckende Lenkung in Verbindung mit dem neuen Zensurensystem zu einer Zentralisation und einer Einingung auf eine nach Fächern organisierte Schule, die ein traditionelles, auf Reproduktion abgestelltes Wissen betont.

Andererseits folgt aus der Produktorientierung des neuen Systems eine verstärkte Beschäftigung mit dem Inhalt des Schulwissens. Will man die erwarteten Ergebnisse formulieren, so kann man sie nicht als selbstverständlich voraussetzen. Daher läßt sich die „Restauration“ als ein erster Schritt zur Erörterung und Reflexion der Unterrichtsinhalte betrachten. Aufgrund der Abkehr vom Prozeß und der Hinwendung zum Produkt wird es möglich zu fragen: „Warum gerade diese Produkte?“

Interpretiert man die Entwicklung so, dann ergeben sich bestimmte Herausforderungen für die Didaktikforschung. Zunächst einmal sollte sie kritische Überlegungen zu den Folgen der revidierten Richtlinien anstellen, um dann konstruktive Alternativen zu entwickeln.⁸ Nimmt man diesen Standpunkt ein, so erkennt man im Bericht des Nationalen Curriculausschusses⁹ verschiedene Schwerpunkte, an die die Didaktikforschung und weiterführende Arbeiten anknüpfen könnten. Im folgenden listen wir einige Beispiele auf:

- Im Hauptbericht (SOU 1992:94) werden vier Fragen aufgeworfen: Welche wichtigen und möglichen Aufgaben sollten die Schulen zukünftig erfüllen? Welche Ziele sollte die Schule verfolgen, und wie sollten diese formuliert werden? Welcher Inhalt sollte für den Unterricht ausgewählt werden, und wie ist dieser zu gestalten? Was sollte auf nationaler Ebene und was vor Ort entschieden werden? Obgleich diese Fragen nicht ausdrücklich in den Berichten behandelt werden, werden sie doch als wichtige Fragen vorgelegt, so daß sie durchaus als Grundlage für die Rechtfertigung einer „weiten“ Didaktikforschung dienen können.
- Im Kapitel über Wissen und Lernen wird eine sozial konstruktivistische Auffassung des Wissens und eine soziokognitive Ansicht des Lernens vorgeschlagen. Diese Betonung der Kontextabhängigkeit der Erkenntnis bietet die Möglichkeit, die „enge“ didaktische Tradition zu erweitern. Ein Beispiel dafür ist eine soziokulturelle Betrachtung didaktischer Probleme wie etwa des Verhältnisses von „Common-

8 Das soll nicht heißen, daß das neue Lenkungssystem als hervorragende Idee zu begrüßen sei. Aber wir werden uns wohl damit abfinden müssen, daß wir vermutlich noch längere Zeit unter diesen Bedingungen leben werden. Die neuen Verordnungen lassen sich als ein Beispiel für das „Streben nach Gewißheit“ deuten, das, wie TOULMIN (1990) meint, in der Moderne ein sich stets wiederholendes Thema nach Krisenzeiten ist.

9 Der nationale Curriculausschuß wurde vom sozialdemokratischen Kultusminister Anfang 1991 ernannt. Nach der Wahl im September 1991 wurde er umbesetzt und erhielt neue Direktiven vom nun konservativen Kultusminister.

- sense-Überzeugungen“ der Lernenden und „angemessenen“ wissenschaftlichen Vorstellungen. Nimmt man einen soziokulturellen Standpunkt ein (SÄLJÖ 1992), so zeigt sich, daß wir nicht in einer eindeutig bestimmten „Wirklichkeit“ leben, sondern daß es immer unterschiedliche Perspektiven (oder Bedeutungskreise) gibt, von denen ausgehend Phänomene betrachtet und verstanden werden können. Wissenschaftliche Begriffe werden selten in einem anderen sozialen Milieu als dem der Wissenschaftsgemeinde selbst bestätigt.
- Es wird betont, daß Schulfächer weder neutrale Kategorien oder Gegebenheiten sind noch mit den Universitätsdisziplinen übereinstimmen. Des weiteren wird unterstrichen, daß die hauptsächliche Aufgabe der Schulfächer darin liegt, die pädagogischen Zwecke und Ziele im landesweiten Curriculum zu verwirklichen, was nicht anderes heißt, als daß die umfassenden Ziele des landesweiten Curriculums den einzelnen Fächern übergeordnet sind. Daher ist die kritische Untersuchung der Lehrpläne in bezug auf die gesamtpädagogischen Ziele des landesweiten Curriculums ein wichtiges Unterfangen, zu dem die Didaktikforschung ihren Beitrag leisten kann.

Literatur:

- ARFWEDSSON, G.: Om allmän didaktik och ämnesdidaktik i lärarutbildningen (Häften för didaktiska studier no 15). Stockholm 1989.
- BLANKERTZ, H.: Didaktikens teori och modeller (Orig. title in German: Theorien und Modelle der Didaktik). Stockholm 1987.
- CALLEWAERT, S./NILSSON, B.: Skolklassen som socialt system: Lektionsanalyser. Lund 1980.
- CARLGREN, I.: National Curriculum as social compromise or discursive politics? In: Journal of Curriculum Studies 1995 (i.V.).
- DAHLÖF, U.: Har det svenska pedagogikämnet någon identitet? In: Forskning om Utbildning 16 (1989) 4, S. 4–20.
- ENGLUND, T.: Curriculum as a Political Problem. Changing Educational Conceptions, with Special Reference to Citizenship Education (Uppsala Studies in Education 25). Lund 1986.
- ENGLUND, T.: Socialisationens innehåll och medborgarskapets dimensioner. Research program (Ms.) 1991(a).
- ENGLUND, T.: Didaktisk kompetens. In: Didactica Minima 1991 – 18/19, S. 8 – 18 (b).
- ENGLUND, T./SVINGBY, G.: Didaktik och läroplansteori. In: F. MARTON (ed.): Fackdidaktik. Lund 1986, S. 97–152.
- GUNDEM, B.: Notes on the Development of Nordic Didactics. In: Journal of Curriculum Studies 24 (1992) 1, S. 61–70.
- KALLOS, D./LUNDGREN, U.P.: Curriculum as a Pedagogical Problem (Studies in Curriculum Theory and Cultural Reproduction 4). Stockholm 1979.
- MARTON, F.: Phenomenography – Describing Conceptions of the World Around Us. In: Instructional Science 10 (1981), S. 177–200.
- MARTON, F. (ed.): Fackdidaktik. Vol. 1. Lund 1986.
- PROP. 1992/93:220. En ny läroplan och ett nytt betygssystem för grundskolan, sameskolan special skolan och den obligatoriska särskolan.
- PROP. 1992/93:250. En ny läroplan och ett nytt betygssystem för gymnasieskolan, komvux, gymnasiesärskolan och särvox.
- ROBERTS, D.: What counts as Science Education? In: FENSHAM, P. (ed.): Developments and Dilemmas in Science Education. London 1988, S. 27–54.
- SOU 1992:94. Skola för bildning. Betänkande av läroplanskommitten.

SOU 1993:2. Kursplaner för grundskolan. Betänkande av läroplanskommitten.
SÄLJÖ, R.: Kontext och mänskliga samspel. Ett sociokulturellt perspektiv på lärande. In:
Utbildning och demokrati 1 (1992) 2, S. 21–36.
TOULMIN, S.: Cosmopolis. The Hidden Agenda of Modernity. New York 1990.